

## Ercse Kriszta – Nahalka István A méltányosság árnyalatai<sup>1</sup>

### Méltányosság és esélyegyenlőtlenség

Az alábbiakban a méltányosság értelmezését, pontosabban különböző elméleti keretekben való értelmezhetőségét szeretnénk körül járni. Azt is megmutatjuk, hogy a gyakorlatban miképpen jelennek meg ezek az elméletek.

Kezdeként nézzük meg, hogy napjaink szakmai diskurzusaiban hogyan határozzák meg szakemberek a méltányosságot. E témában megkerülhetetlen szakmai minőség például a pécsi műhely, Varga Arankától (2015) idézünk:

*A nemzetközi szakmai diskurzus pedig egyre inkább elhagyja az esélyegyenlőség meghatározását, és a méltányosság (equity) fogalomkörébe sorolja mindazon tevékenységeket és a mögöttük meghúzódó szemléletet, mely valódi hozzáférést tud biztosítani a közös térben lévő minden személy számára ... A valódi hozzáférést eredményező „méltányosság” fogalmába soroljuk az egyenlőtlenség ellensúlyozása érdekében megvalósuló tevékenységeket. A fogalom kiterjed a társadalom bármely szegmensére, illetve minden olyan személyre és csoportra, akik valamilyen szempontból egyenlőtlen helyzetben vannak (im. 20. o.).*

A meghatározás főbb elemei kihangosítva: a méltányosság tehát (1) valódi és egyenlő hozzáférés biztosítása. A valódi hozzáférés pedig olyan tevékenységek eredménye, melyek az adott (2) egyenlőtlenségek kompenzálására irányulnak a (3) társadalom bármely szegmensében. Figyelembe véve a társadalmi egyenlőtlenségek strukturális meghatározottságát, ez az általánosnak tekinthető definíció igen jól használható számos területen. Például egészségügyi szolgáltatásokhoz való ingyenes hozzáférés megállapításakor, kedvezményes utazási lehetőség biztosításakor, az ingyenes tankönyv, vagy éppen ingyenes étkezés igénybevételének esetén. Tapasztalataink alapján azonban azt látjuk, hogy használata az oktatásban is elterjedt. Ezesetben azonban már értelmezési nehézségekkel kell szembenéznünk.

Mindenekelőtt vizsgáljuk meg, hogy milyen egyenlőtlenségekre gondolhatunk! Radó Péter (2007) az oktatási rendszerek méltányossági profiljának meghatározásakor arról ír, hogy az oktatás terében tapasztalt egyenlőtlenségeknek milyen lehetséges forrásai vannak:

*A különböző tanulói csoportok közötti oktatási egyenlőtlenségek a legkülönbözőbb társadalmi dimenziók mentén kialakulhatnak. (A legtöbb esetben természetesen több dimenzió kölcsönhatásával állunk szemben.) Ezek közül a legfontosabbak a következők:*

*• Szociális háttér • Lakóhely • Etnikai, nyelvi háttér • Korlátozott személyes képességek • Nem*  
*Az e dimenziók mentén létrejövő egyenlőtlenségek mértékének feltérképezését és az egyes dimenziók relatív súlyának becslést az oktatási rendszerek 'méltányosság profiljának' nevezzük'' (im. 28. o.).*

Úgy tűnik, a méltányosságról való gondolkodás során nem megkerülhető az oktatási egyenlőtlenségek kérdése és lényegük megítélése. A fenti meghatározásokban tükröződő vélekedés szerint alapvetően (1) a társadalmi hátrányok jelennek meg az oktatásban, és (2) azok (is) válnak az oktatási esélyegyenlőtlenségeket döntően, lényegében véve kizárólagosan meghatározó tényezőkké. A magyar oktatási rendszerben ezt a vélekedést nyugodtan tekinthetjük erősen dominánsnak az utóbbi évtizedekben (Ercse 2020), amit illusztrál a következő három idézet is:

*Mindezen közvetett összefüggéseken túlmenően a szülők szociális pozíciója és gyermekeik iskolai sikeressége között közvetlenebb összefüggések is vannak. Az alacsony szociális státusú családokban felnövő gyermekek iskolán kívüli környezete – az iskola által elvárt tudás és készségek felől nézve – igen ingerszegény, hiányoznak az otthoni nyugodt tanulás feltételei. A rossz családi körülmények megnehezítik számukra a kortárs csoportba való beilleszkedést, ami sok esetben az iskola büntető szankcióit kiváltó agressziót eredményez. A különböző relatív hátrányok rontják a gyermekek tanulási motivációját, gyengítik koncentrációképességüket, és általában iskolai kudarchoz vezetnek (Radó, 2000, 351. o.),*

<sup>1</sup> A tanulmány a Magyar Pedagógiai Társaság Staféta-táborában, 2021.07.02-án elhangzott, Ercse Kriszta és Nahalka István által prezentált előadás alapján készült.

*Egyenlőtlenségek – akárcsak a társadalmat érintő minden folyamatban – az oktatásban is természetes jelenségként léteznek. Okaik lehetnek biológiaiak, társadalmi háttérűek, vagy a gazdaság működésére visszavezethetők. Megszüntetésük lehetetlen, de keretek között tartásuk, mérséklésük a fejlett országokban kiemelt cél a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megőrzése érdekében” (Györgyi és Kópatakiné, 2011, 363. o.).*

*Az esélyegyenlőtlenség kérdésben a legfontosabbak az iskolán kívüli különbségek közül a szocioökonómiai és a szociokulturális ágenseknek, mint oki tényezőknek a feltárása. A teljesség igénye nélkül a problématérképen az egyenlőtlenségek két ágensén belül a következő felosztást kaphatjuk.*

Szocioökonómiai egyenlőtlenség	Szociokulturális egyenlőtlenség
régió	a szülők iskolai végzettsége
település	családszerkezet
lakáskörülmények	nevelési attitűdök
kereseti, jövedelmi viszonyok, munkanélküliség, közmunka	a szülők tanuláshoz való viszonya, motiválás a tanulásra
tulajdonviszonyok	fogyasztás, szabadidő felhasználás, utazások,
egészségügyi helyzet	életmód,
a család demográfiai szerkezete	kapcsolatok

2. táblázat: Az esélyegyenlőtlenségek legfontosabb oki háttere

(Réthyné, 2020, 23. o.).

A kiválasztott definíciók esetében nem véletlenül haladunk az általános megfogalmazások felől a szűkebb, az *iskolán belül* értelmezett méltányossági szükségletek, és az *oktatási* esélyegyenlőtlenség értelmezések felé. Döntő jelentősége van, hogy pontosan értsük, miért fontos különbség, hogy a széles társadalmi térben érvényes egy meghatározás, vagy szűken az oktatásra fókuszálunk. *Varga Aranka* (2015) nagyon pontosan fogalmaz:

*Elsőként szembe kell néznünk a szakmai-tudományos diskurzus azon problémájával, hogy a kapcsolódó, napi szinten is használt fogalmak tartalma nem kellően tisztázott, így félreértésekre adnak lehetőséget. Az eltérések háttérében többek között különböző megközelítések állnak: értelmezhetjük a fogalmakat például jogi, szociológiai, társadalompolitikai vagy pedagógiai szempontból (im. 17. o.).*

Esetünkben az általános méltányosság-értelmezés megkérdőjelezhetőségének oka a nevelés-oktatás területén érvényesülő sajátos hatásrendszer. A többi szolgáltatórendszerben a hozzáférést és a részvételt elsődlegesen akadályozó tényezők forrása a szocioökonómiai háttér, a szűkös anyagi javak, melyeket valóban kompenzálni hivatottak a fentiek megkönnyítését célzó méltányossági eljárások. Az oktatásban azonban az adekvát, személyre szabott bánásmód *egy pedagógiai folyamat*, melynek alapja az individuum tanulási szükséglete. Éppen ezért azt a kérdést tesszük fel, hogy az oktatási térben vajon miként értelmezhető a *pedagógiai* méltányosság fogalma. Ehhez a méltányossággal szoros összefüggésben említett esélyegyenlőtlenségeket *oktatási* szempontból magyarázó modelleket is részletesen megvizsgáljuk.

## A tanulás konstruktivista megközelítése

Meggyőződésünk, hogy az iskolai esélyegyenlőtlenségek kérdésében a tisztánlátáshoz elengedhetetlen, hogy a tanulási folyamatokról megbízható, korszerű, a pedagógiai jelenségek igen átfogó körében adaptív elgondolásokkal rendelkezünk. Úgy véljük, hogy a 21. század első harmadában ezt a teoretikus háttérrel a konstruktivista tanulásszemlélet biztosítja számunkra. Nézzük meg közelebbről!

Minden bizonnyal mindenkinek számos személyes élménye van arról, hogy a környezetünkben egyszerre vannak jelen ugyanazon témára vonatkozó alternatív magyarázatok (legyen szó a világ keletkezéséről, a piskótásütés titkáról, egy könyv vagy film megítéléséről), melyek nem ritkán

egymás szöges ellentétei. Ez minden bizonnyal azt is jelenti, hogy többségében ugyanazon jelenségek és az azokról érkező ugyanolyan külső hatások esetén is más és más következtetésekre lehet jutni. Fontos, hogy vélekedéseink, viszonyulásaink mi módon alakulnak ki, többek között azért is, mert ezek a belső tartalmak erős befolyással vannak az érdeklődésünkre, motivációnkra, egész viselkedésünkre. Az iskolában, a nevelés folyamatában érthetően fontos minél többet tudni ezekről a formálódási folyamatokról és hatásrendszerekről, hiszen az intézményes nevelés ambíciója éppen az, hogy tudatos, professzionális ágensként legyen jelen ebben a gyermekekre irányuló folyamatban. Ahogyan *Knausz Imre* (2001) is írja: a behaviorista megközelítés a tanulást viselkedésváltozásnak tekinti, de közel száz évvel később már jól tudjuk, hogy előbb az elménkben, a gondolkodásunkban változik meg valami, és ennek a következménye lesz a viselkedésváltozás. A korszerű kérdések tehát nem a viselkedésmódosítás lehetőségeit kutatják, hanem a gondolkodásban bekövetkező átalakulásokat.

A tanulásról – már az előbbi gondolatok is ezt sugallják – sokféleképpen lehet gondolkodni. E gondolati rendszerek nagy csoportját alkotják azok a tanuláselméletek, amelyek valamilyen módon a tudásnak, és bármi másnak, ami tanulás tárgya lehet, a közvetítéséről, a tanuló emberbe való „betáplálásáról” szólnak. A tanulásfelfogások más, a tudásközvetítésbe vetett hitre alapozást lényegesen meghaladni szándékozó köre a tanulási folyamatot nem transzmisszióknak, hanem a tanuló ember önálló, személyes konstrukciós folyamatának tartja (Nahalka, 2002). Érdemes egy nagyon általános tanulás-definícióból kiindulni: „*A tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás*” (Nahalka, 2006, 9. o.). A megközelítés átfogó jellege ebben az esetben hangsúlyozandó, mert kiterjesztett értelemben véve valójában egész életünkben szakadatlanul tanulunk, azaz folyamatosan adaptálódunk a mindenkori környezetünkhöz. A környezet pontosabb értelmezésének itt helye van, hiszen a végeredmény szempontjából nagyon is jelentős, hogy mit érzékelünk, miért pont azt érzékeljük, legyen szó tetszőleges típusú információhordozóról (hiszen információértéke van egy évszámnak, egy névnek, csakúgy, mint egy társas interakciónak, ezen belül a szereplők viselkedésének, a reakcióknak stb.). Ha a tanulást ilyen módon közelítjük meg, a konstruktivista tanuláselméletnél járunk (von Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2002).

A tudás keletkezése konstruktivista értelmezés szerint tehát egyéni konstrukció. A tudáskonstrukció folyamatát leíró elmélet is a környezethez való adaptálódást fogalmazza meg, mint ahogy bármely más tanuláselméletnek is ez a kimondott vagy elhallgatott lényege. Ebből a szempontból a konstruált tudás hasznosságának, vagyis a számunkra személyesen adott, általunk értékelt minőségének nagy jelentősége van. Azt tudjuk igazán mélyen, alkalmazható formában, hosszú távra szólóan megtanulni, amely tudás adaptív a számunkra, vagyis amely tudást minőségiként értelmezzük. A minőségértelmezés eszerint erősen szubjektum-függő és e szubjektív minőség, mint célrendszer határozza meg azt, hogy mit tekintünk majd hasznos tudásnak, pontosan mit és minek az érdekében tanulunk meg. Ez az emberi létezés minden szintjén ugyanígy érvényesül: mentálisan, pszichésen, egzisztenciálisan, morálisan – természetesen fizikailag is. E saját – és sajátos – egyéni értékesség alapján mérlegeljük a külső stimulusokat, miután előzetes tudásunk felhasználásával értelmeztük azokat. Ebben az értelmezési és értékelési folyamatban, azaz annak eldöntésében, hogy miféle új, hasznos tudást jelenthet mindez számunkra, alapvetően kétféle szempontot veszünk figyelembe. Az egyik azon előzetes ismereteink, felismeréseink, melyek már rendelkezésünkre állnak az adott pillanatban, a másik pedig a külső környezetünkben megszülető visszajelzések belső folyamatokban értelmezett üzenete. A példa kedvéért: ha olyan baráti társaságban vagyunk, amely általunk magasan értékelt, akkor adott helyzetekben az ő véleményük lesz számunkra mérvadó az esetek egy jó részében.

Ami az előzetes tudásbázist, vagy tudásrendszereket illeti, azok mindig vannak, mindenki-ben vannak, másképpen mondva mindig, minden ember rendelkezik egyfajta belső, a világot és jelenségeit magyarázó modellel (Nahalka, 2002). Nem a sokak által objektívnek gondolt tapasztalataink jelentik a világ megismerésének, a tanulásnak a kiindulópontját, a megismerésben a már létező előzetes tudás játssza a főszerepet. A tapasztalataink is már konstrukciók eredményei. Például azt figyeljük, hogy milyen korábban megállapított összefüggéseket ismerünk fel a kívülről jövő információk között.

Ezért lehetnek akár jelentős mértékben eltérők az értelmezések, a tapasztalatok a különböző emberekben, még akkor is, ha a tapasztalataik ugyanazon jelenséggel kapcsolatban születnek. Az előzetes tudás nem tények és adatok összefüggéstelen halmaza, hanem összefüggések, elméletek, személyes elméletek szervezik hálózatokká az elemeket. A tanítványainkat ne gondoljuk „edényeknek”, amelyeket a tudásnak nevezett „folyadékkal” kell feltölteni. Értelmező tudáskonstruktőrök, aktív tanulási folyamatokat produkáló lények, akikben már a létezésük legelső pillanatában, és fejlődésük minden egyes állomásán van meghatározó előzetes tudás – tapasztalataik *értelmezésének* rendszerei –, még akkor is, ha az az előzetes tudás a mindenki esetén más és más környezethez való alkalmazkodást, más és más eredményt produkált. Mindez kulcsa lehet a hátrányos helyzetű gyerekek állapotának, a nevelésükkel kapcsolatos igényeknek az elemzése során, de kulcsa lehet annak is, hogy miért úgy gondolkodnak és miért úgy cselekszenek a pedagógusok az esélyegyenlőségekkel kapcsolatban, ahogyan azt teszik. Talán mindezek alapján kikövetkeztethető, hogy a mi esélyegyenlőség-értelmezésünk a konstruktivista pedagógiai elképzeléseken alapszik.

### Az oktatási esélyegyenlőséget magyarázó elméleti modellek

Ahogy korábban már kiderült, nem beszélhetünk a méltányosságról addig, ameddig nem tisztázzuk a vele szorosan összefüggő oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos lehetséges álláspontokat. Az oktatási esélyegyenlőségeket alapvetően háromféle modell magyarázza.

Magyarországon a méltányosságról való szakmai gondolkodást igen nagy mértékben jellemzi az egyébként világviszonylatban is leginkább elterjedt, az oktatási esélyegyenlőségeket **(1) a deficit modell** alapján magyarázó elmélet. Az elmélet lényege, hogy a gyermek tanulási teljesítménye a családi háttérével olyan módon van szoros kapcsolatban, hogy utóbbi a gyermek személyes tulajdonságait nagyon erősen meghatározza, és az iskolai karriert is determinálja. Az elmélet narratívája szerint vannak gyermekek, akik sajnálatos módon társadalmi hátrányokkal rendelkező, kulturálisan (úgymond) nem megfelelő színvonalú, szegény családokból érkeznek. Ezek a családok értelemszerűen nem tudják olyan jól, olyan sok mindenre felkészíteni gyermekeiket, néha nem is tudnak velük eleget törődni. Ezért a társadalmi hátrányokkal küzdő gyermekeknek számos képessége nem kellően fejlett, tudásuk hiányos. Például a kommunikáció, a mozgás, a szokások, műveltség-tartalmak területén. Ezek a gyermekek azért nem olyan fejlettek bizonyos területeken, mert nélkülözések közt élnek, így nem kellően felkészülve érkeznek az oktatási intézménybe.

A deficitelmélet alapelvéből, a deficitek létezéséből következik, hogy az iskola feladata a hiányok pótlása, szakmai kifejezéssel élve a *hátránykompenzáció*. Álljon itt egy példa, miképpen jelenik meg a szakirodalomban ez a kompenzáció, egyébként rendkívül vonzó, többségükben maximálisan akceptálható pedagógiai elvek és célkitűzések körében:

*A méltányos pedagógia (equity) esélyteremtő, igazságos, befogadó, elfogadó, kirekesztés és szelektiómentes, demokratikus, kompenzatorikus és gyermekközpontú. A különbségek figyelembevételével olyan kompenzáló intézkedések alkalmazása, amelyek az esélyigazságosság szellemében sikeresek az esélyegyenlőtlen tanulók fejlesztésében* (Réthy, 2020, 21-22. o.).

E ponton térjünk vissza ezen írás elején a méltányosság fogalmával, annak értelmezésével kapcsolatos problémához. A Varga Aranka által leírt definícióban fontos szerepet játszott, fentebb ki is emeltük, hogy a méltányosság érvényesítése keretében az egyenlőtlenség ellensúlyozására kell tevékenységeket megvalósítani. Ez a kitétel teljes mértékben áll minden olyan egyenlőtlenséggel kapcsolatos társadalmi tevékenységre, amely esetén valóban bizonyos már létező hátrányos helyzetet kell ellensúlyozni (szegények segítése, fogyatékkal küzdő emberek életének megkönnyítése bizonyos eszközökkel stb.). Ha ezt közvetlenül az oktatásra alkalmazzuk (aki alkalmazza), akkor az azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai helyzetét eleve, a tanulással összefüggésben is hátrányos helyzetként értelmezzük, vagyis feltételezzük róluk, hogy deficitekkel rendelkeznek. Az általános méltányosság definíciónak minden változtatás nélkül az oktatásra való alkalmazása valójában a deficitelmélet elfogadását jelenti.

Az iskola az elmaradásokkal teli állapottal vagy tud kezdeni valamit, vagy nem, de általában nem tud, mert a források végesek, és ez alapvetően meghatározza a lehetőségeit. A társadalmi értelemben hátrányos helyzetben lévő gyermek az esetek jelentős részében lemarad a tanulásban. Ennek a lemaradásnak az a magyarázata, hogy a gyermeknek a környezete, a nevelődésének körülményei, ilyen formában maga a gyermek is deficites, azaz súlyos hiányosságai miatt akadályozott az elvárások teljesítésében. Ahogyan Radó (2000) is összefoglalja:

*A jelenkori pedagógia és oktatáspolitikai a különböző társadalmi hátrányok szocializációs, anyagi, nyelvi és kulturális hatásainak lehetőség szerinti kiegyenlítését állítja a középpontba (im. 344. o.)*

Egy másik magyarázó elmélet **(2) szegregációs modell** néven ismert. Ennek az elméletnek is a deficit modell az alapja – azaz a családi környezet determinisztikus hatását nem kérdőjelezi meg, vagyis elfogadja, hogy ezek a gyermekek deficitekkel érkeznek az iskolába, a fentebb ismertetett okokból. Az, hogy Magyarországon ennyire erős a családi háttér és az iskolai eredményesség kapcsolata, a szegregációelmélet szerint az iskola felelőssége: az iskolarendszer közismerten szélsőségesen szelektív jellege miatt a hátrányos helyzetű tanulók a szelekcióval erősen sújtott iskolákban, osztályokban, tanulócsoportokban az országos számarányukhoz képest akár jelentős mértékben is túlreprezentáltak lehetnek. Ilyen módon nincs vagy jóval kevesebb a lehetőségük a magasabb minőséget képviselő családok gyermekeivel együtt nevelődni, tőlük a jó példát és a hiányzó ismereteket átvenni. Ráadásul tudjuk kutatások alapján, hogy ezek az alacsony státuszú iskolák még erőforrások szempontjából sem jól ellátottak, a minőségi oktatáshoz szükséges dologi és személyi feltételek sem adták megfelelő szinten (Csongor, 1992; Kertesi és Kézdi, 2009). Vagyis az iskola, illetve általában az iskolarendszer egészének a felelőssége, hogy a teljesítménykülönbségek óriásiak, mert elkülönít, ahelyett, hogy vegyes iskolákat, heterogén összetételű tanulócsoportokat alakítana ki.

*A tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbségeket Magyarországon magyarázta a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele, vagyis a családi háttér hatása az iskolák homogén összetétele folytán nálunk még fel is erősödik. Így az iskolák akarva-akaratlanul el is mélyíthetik a már meglévő egyenlőtlenségeket (Radó, 2007, 28. o.)*

A harmadik esélyegyenlőtlenséget magyarázó elmélet bemutatása érdekében volt különösen fontos a konstruktivista megközelítés tisztázása: ez az **(3.) adaptív pedagógiai modell**. Ez az elmélet leszögezi, hogy a deficit megközelítés alapvető állítása problematikus. Nem adaptív feltételezés, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek deficitesek, nem fogadható el, hogy kevesebbet tudnak, nem megfelelő leírása a helyzetnek az, hogy a képességeik kevésbé fejlettek. Abból indul ki, hogy minden gyermek ahhoz a környezethez adaptálódik, amelybe belenő. Ott tanul meg hasznos tudásokat, fejlődnek hasznos képességei, tanulja meg és alkalmazza azon kultúra (szubkultúra) elemeit, amelyben él. Minden gyermek minden életkorban nagyon hasznos tudásokkal rendelkezik – ezt az bizonyítja, hogy ahol él, ott jól boldogul. Azaz nincsenek hiányos vagy rossz tudásaik, képességeik fejlettsége nem mondható általánosan gyengének. Hogy az iskolába lépve miért keletkeznek hirtelen hatalmas, minőségi különbségek? Azt is régóta tudjuk, hogy a magyar iskolarendszer egy bizonyos társadalmi csoport – a hatalommal rendelkező középosztály – kultúráját tekinti etalonnak, annak alapján állítja fel a saját elvárásrendszerét. Ez érvényesül a tevékenységek közben, a tanulás-tanítás részfolyamataiban, a feladat-adáskor és feladat-megoldások során, a teljesítmények értékelésekor. Értelemszerűen ezen elvárásoknak csupán azok a gyermekek fognak tudni megfelelni, akik abból a társadalmi csoportból, kulturális közegből érkeztek, rendelkeznek azokkal a tudásokkal, képességekkel, ismeretekkel, amelyeket az iskola erősen preferál. Mindenki más az esetek egy nagy részében kudarcra van ítélve, mert az iskola az ő hasznos tudásaikat nem akarja használni, azok értékességét nem ismeri el. A kudarcok felelőssége azért kerül a gyermekekre és családjaikra, mert az iskola nem képes a megfogalmazott pedagógiai célokat úgy teljesíteni, hogy nem az etalonná emelt, meghatározott kulturális keret mentén tanít, hanem a gyermekek saját előzetes tudásrendszerét, ismereteit veszi figyelembe, azokat használja fel a tanulási-tanítási folyamat során. Az iskola azonban a középosztályra szabott elvárásokat építi be rendszerszinten (például Nemzeti Alaptanterv), intézményi szinten (például Házirend), és maguk a pedagógusok is ezt képviselik.

## Az esélyegyenlőtlenségek elleni küzdelem a gyakorlatban

A továbbiakban legyen szó a mai, a magyar iskolákban a tanulással összefüggő esélyegyenlőtlenségek kezelésével kapcsolatban kialakult *stratégiákról!* Korábban már részletesen megmagyaráztuk, hogy az iskolai esélyegyenlőtlenségekről való hagyományos (régbben kialakult) gondolkodásmódok kiindulópontja a *deficitelmélet*. Mint volt róla szó, ennek lényege, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek az iskolai tanulást hiányosságokkal, szinte minden fontos területre kiterjedő fejletlenséggel kezdik, amennyiben őket a többiekkel hasonlítjuk össze. A hátrányos helyzetű gyerekek deficitekkel lépnek be az iskolába. Ezen elmélet hívei szerint kevesebbet tudnak a világról, gyengébbek – általában – a képességeik, rosszabbul kommunikálnak, mint a többiek, szegényesebb tapasztalatokkal rendelkeznek, gondok vannak az iskolában uralkodó értékrend, a normák elfogadásával. Csupa hiány, csupa fejletlenség, csupa elmaradás, vagyis deficitek.

A deficitelmélet képviselői megadják a hiányok kialakulásának alapvető – általuk feltételezett – *okait* is: a hátrányos helyzetű gyerekek családjában, társadalmi környezetükben történik valami, vagy éppen, hogy nem történik meg valami, aminek meg kellene történnie. Nem képesek a gyermekek nevelése számára megfelelő körülményeket biztosítani, a gyerekek e családokban nem kapnak kellő támogatást az iskolai tanuláshoz és érvényesüléshez a család, a környezet szociokulturális színvonalának alacsony volta miatt, e környezetben nem működnek az iskolai tanulást ösztönző, motiváló tényezők, sőt, gyakran ellenmotiváció kialakulása figyelhető meg.

Az eddigiek tekinthetők a *deficitelmélet szűkebb változatát* leíró sajátosságoknak. A szakirodalomban azonban a deficitelmélet számos esetben egy ennél bővebb, *kiterjesztett értelmezésben* szerepel. Ugyanis számos szerző „megtoldja” még az elméletet azzal, hogy maga a család az oka annak, hogy csak alacsonyabb szinten tudja ellátni neveléssel kapcsolatos feladatait. Maga a család, tágabban maga a társadalmi, kulturális környezet hibáztatható ezen állapot kialakulása miatt. Ez egy sajátos társadalmi látásmód, amely nemcsak az oktatásban van jelen. A deficitelmélet ebben a kiterjesztett formájában a hátrányos helyzetbe került csoportok társadalmi helyzetét éppen e csoportok nem megfelelő életmódjával, nem reális világfelfogásával, problematikus munkamoráljával, általános negatív attitűdjeivel, bűnözésre, általában destruktív, deviáns magatartásra való hajlamával és még számtalan hasonló tényezővel magyarázni szándékozó elmélet. A családok hátrányos helyzetét is magyarázni kívánja tehát ez a kibővített elmélet, méghozzá *az áldozat hibáztatásával*. Különösen sokszor kap hangot az *Egyesült Államokban*, ahol a kritikáját is rendkívül élesen megfogalmazó szakemberek maguk is ebben a kiterjesztett formájában írják le, és azzal szemben fogalmazzák meg saját nézeteiket.

Pontosan lehet látni, hogy az Egyesült Államokban a deficitelméletnek ez a szélsőséges változata miért alakulhatott ki és erősödhetett meg. Részben magyarázatot jelent *a rasszizmus szélsőséges formáinak széles körökben való jelenléte*, illetve erősítette a sajátos „amerikai deficitelmélet” kifejlődését, az áldozat hibáztatását középpontba állító gondolkodásmód kialakulását, hogy az Egyesült Államokban egész történelme során, és ma is még nagy hatása van az „amerikai álmoknak”, annak a meggyőződésnek, hogy *az Egyesült Államokban bárkiből bármi lehet*. Ugyanis, ha ez az „amerikai álom” maga a valóság, akkor társadalmi, strukturális okokkal nem lehet megmagyarázni, hogy a társadalmi kirekesztésben, a rasszizmus foglyaként élő csoportokhoz tartozók többsége számára miért nem válik valósággá ez az álom. Az áldozat hibáztatásának ideológiája ezen a talajon születik. Egyáltalán nem vagyunk mentesek mi sem tőle, de talán kimondható, hogy olyan erővel, mint ahogy az Egyesült Államokban hat a közgondolkodásra, nálunk nem érvényesül.

Lehet hinni a deficitelméletben úgy is, hogy valaki *nem fogadja el az áldozat hibáztatásának rasszista eredetű gondolatát*. Sőt! Ma Magyarországon is az emberek igen nagy többsége, tegyük hozzá, hogy a pedagógusoknak és a pedagógia területén dolgozó más szakembereknek is a nagy többsége vallja a deficitelméletet, miközben valószínűleg a többségük esetében nem állítható, hogy előítéletekkel viszonyulnának bizonyos társadalmi csoportokhoz. *A deficitelmélet lényege egyáltalán nem az áldozat hibáztatása*. A lényeg az, hogy miképpen tekintünk a társadalmi értelemben, az iskolától függetlenül létező okokból hátrányos helyzetű gyerekekre. Deficitek jellemzik őket az iskolakezdéskor vagy nem? Ez a lényeg, és nem az, hogy a feltételezett deficiteket „termelő” családi,

kulturális környezet miatt olyan, amilyen. Az egy „másik történet”, fontos a szociológus számára, és szinte érdektelen a pedagógiai folyamatokban érintettek számára.

Az iskola feltételezett deficitekre adott válaszainak vizsgálata során induljunk ki abból, hogy a pedagógusok, az oktatási vezetők, az oktatási adminisztráció számára a probléma ismert, és a döntő többség akar is tenni azért, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek sorsát ne nehezítse még jobban az, hogy a tanulást, annak eredményeit tekintve is hátrányos helyzetűekké válnak. Már az egy nagyon fontos megállapítás, hogy a legtöbben valóban mindjárt az iskola megkezdésekor problémának látják a helyzetet, szinte „tudják előre”, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek nehezebben lesznek taníthatók, több fegyelmezési problémával kell majd velük kapcsolatban megküzdeni, zavarják majd az órákat. Ezek az elgondolások kifejezetten a deficitelmélettel összhangban, a deficitelmélet „sugallatára” alakulnak ki a pedagógusokban (sok más emberben is, de most figyeljünk az iskolára). Ők persze azt mondják, hogy akár már hosszú idő óta a pályájuk során *megfigyelték* mindezt, ez így van, igazán nem érdemes ezzel kapcsolatban elméleteket gyártani. Akinek van szeme, az láthatja, hogy tényleg ez történik a tanórákon, ez az a probléma, amit kezelni kellene.

Tudjuk, hogy nem könnyű erről a kérdésről másképpen gondolkodni, de az alternatív megközelítéssel jó lenne barátkozni. Ugyanis mi makacsul azt állítjuk, hogy itt nem megfigyelésekről van szó, hanem a nézeteknek a pedagógusok gyakorlatát irányító és aztán az eredmények kényelmes magyarázatát szolgáltató szerepéről, amiben benne van a tapasztalatok elméletnek megfelelő értelmezése, konstrukciója is. Mindenki tegye fel a kérdést: vajon a hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatos „megfigyelhető jelenségek” *miért jöttek létre*. Alapvetően két magyarázat lehetséges: (1) mert eleve ilyenek ezek a gyerekek, deficitesek, hozzák magukkal mindazokat a sajátosságokat, amelyek az iskolához való rossz igazodásukat, a konfliktusokat, a lemaradást eredményezik; (2) az iskola képtelen alkalmazkodni ezeknek a gyerekeknek az aktuális állapotához, hamar elidegeníti őket magától, a tanulástól. Az úgymond „megfigyelt jelenségek” ennek következményei. A második magyarázat szerint az iskola az esetek nagyon nagy részében azt várja el, hogy *a gyerek igazodjék az iskolához*, ami egy teljesíthetetlen elvárás, de egyértelműen része a deficitelméletnek, vagyis a deficitelmélet alapján formálódó iskolai gyakorlat hozza létre az aztán megfigyelhetőként aposztrofált problémákat.

Hogyan viszonyulhat ehhez az egészhez egy egyértelműen a deficitelméletet valló pedagógus? Többféleképpen is. Az első *a problémával való nem törődés*. Vannak pedagógusok, még ha nagy valószínűséggel csak kevesen is, akik lényegében nem vesznek tudomást a problémáról, vagy ha igen, azt nem tekintik a pedagógiai gyakorlatukat befolyásoló tényezőnek. „Igen, vannak hátrányos helyzetű gyerekek, ők mindig lemaradnak a tanulásban. Ez a környezetükön múlik. Nekünk itt az iskolában csak az a dolgunk, hogy rendesen, színvonalasan tanítsunk, legyen mindenkinek lehetősége elsajátítani a tananyagot” – érvelnek egyesek. Gyakorlatukban fontos szerep jut a tanulási eredményekkel kapcsolatos merev hierarchiák kialakításának, a fegyelmezésnek (a konfliktusos helyzetek tüneti kezelésének), alig kap viszont szerepet a pedagógiai differenciálás, vagy ha igen, akkor annak olyan formái, amelyekben nem érvényesülnek a hátrányos helyzetű gyerekek számára alapvető jelentőséggel bíró komplex feladatok, nincs lehetőség a sokféle megközelítés megjelenésére. Egy másik „sztenderd”, a deficitelmélet talaján álló viszonyulás a tanulási esélyegyenlőtlenségek kialakulásával kapcsolatban az előbb már bemutatott, *az áldozat hibáztatását középpontba állító nézetrendszer és ennek megfelelő gyakorlat*. Nálunk is van képviselője, még akkor is, ha teljes nyíltsággal nagyon ritkán jelenik meg. Az áldozat hibáztatása e csoport esetében valóban hibáztatás, vagyis a tanulásban mutakozó esélyegyenlőtlenségek kialakulásáért a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képviselőit teszi felelőssé. E nézettel egyetértők gyakorlata sokféle lehet, azonban nagy valószínűséggel domináns – az előző nézetrendszert vallókhhoz hasonlóan – a probléma megoldását a „jó tanításra” redukálás. „Én megteszem azt, ami tőlem telik, más hibáiért, hanyagságáért, nemtörődömségéért, kulturálatlanságáért nem vállalhatok felelősséget” – bújjik ki a felelősség alól az áldozathibáztatók többsége is.

A deficitelméletet elfogadók körében valószínűleg a leggyakoribb szemléletmód vallói *együtt éreznek az esélyegyenlőtlenségeket elszenvedőkkel, helyzetükért nem hibáztatják őket és környezetüket sem*.

Ha megkérdezzük, hogy mi okozza a hátrányos helyzetű gyerekek iskolában tapasztalható elmaradását, akkor persze a deficitekre hivatkoznak, közvetlen okként a családi, szociális körülményeket, a lakásviszonyokat, a kistélepülésekre jellemző sajátosságokat sorolják elsősorban, hosszan tudják ecsetelni, miben szenvednek hiányt a hátrányos helyzetű gyerekek, azonban az egészért nem az ilyen sorsra jutottakat teszik felelőssé, hanem valamilyen értelemben általában a társadalmat. A szegénységet például nem maguknak a szegényeknek a rovására írják, hanem valóban *társadalmi, strukturális jellegű okokat* látnak az ilyen helyzetek kialakulása mögött. Sokszor hallható is az a következtetés, hogy az iskola valójában nem képes önerőből megoldani a hátrányos helyzetű gyerekek tanulásban való lemaradásának problémáját, magát a deprivált (úm. megfosztott, megvont) helyzetet kell társadalmilag megszüntetni, olyan viszonyokat kell teremteni, amelyekben a családok életszínvonala között nincsenek akkora különbségek, mint amelyeket ma tapasztalunk. Az így gondolkodó pedagógusok döntő többségét a jószándék vezérli. Szeretnének segíteni, és a gondolkodásukat irányító deficitelmélet alapján azt az általánosan elfogadott meggondolást követik, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknek *felzárkóztatásra* van szükségük. A cél az, hogy a „deficités gyerekek” gyorsabban fejlődjenek, mint a többiek, behozzák lemaradásaikat, hogy utána már ne is lehessen hiányosságokról beszélni.

És itt már nem is csak az egyes pedagógusok szemléletmódját érdemes vizsgálni, hanem azt, ahogyan a szervezet egésze, *az iskola, a nevelőtestület* hozzááll ehhez a feladathoz. Pedagógiai programok visszatérő részletei azok, amelyek a differenciálás feladatát a *felzárkóztatás* és a *tehetségnevelés* kettősségével azonosítják. A komplexitás megragadásának, a legkülönbözőbb tanulói csoportok igényei kielégítése szándékának, vagyis a pedagógiai alaposságnak az érzetét kelti általában a pedagógusokban a feladatok ilyen kijelölése. „Mi mindkét feladatot a magunkénak valljuk, nálunk nemcsak a tehetséges gyerekek, hanem a hátrányos helyzetűek is megfelelő támogatásban részesülnek” – állítják elképzeléseiket kommentálva, közben még csak észre sem veszik, hogy „sikerült” a tehetséges tanulók csoportjával a hátrányos helyzetűek csoportját szembe állítani, mintha egy hátrányos helyzetű tanuló nem lehetne tehetséges.

A hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása pedig *plusz erőforrások* mozgósítását igényli. És e kérdésben ismét további differenciálódás jön létre a pedagógusi elképzelésekben. Vannak kétségtelenül olyanok a szakmában, talán nem is kevesen, akik szinte önfeláldozó módon igyekeznek minél többet segíteni a hátrányos helyzetű gyerekeknek. Nem várnak ellenszolgáltatást érte, de sok tanórán kívüli segítséggel, korrepetálással, feladatadással, egyéni foglalkozások szervezésével, mindennapi problémáikkal való emberséges törődéssel tesznek azért, hogy egy-egy hátrányos helyzetű tanuló jobb eredményeket érjen el. Vannak iskolák, amelyekben ez már szinte normává vált, hallgatólagos, de legalábbis az írásban kijelölt feladatok között nem szereplő elvárás. Máshol, más pedagógusok esetén a felzárkóztató jellegű tevékenységek nem részei a „hivatalos” munkatevékenységnek, plusz teendők, amelyeket hajlandók elvégezni, ha azért külön juttatás jár.

A felzárkóztatáshoz való viszony abból a szempontból is lehet kétféle, hogy ki mit tekint a legfontosabb feltételének. Sokan vannak, akik – az előbb leírtak szerint – a megfelelő anyagi forrás rendelkezésre állását vagy/és az önfeláldozó pedagógiai tevékenységet tartják a döntőnek. Vannak azonban olyan pedagógusok és más pedagógiai szakemberek, akik *felvetik a felzárkóztató tevékenység minőségének a problémáját is*. Születtek kritikai elemzések azokról a tanulás-szervezési formákról, amelyek keretében a magyar iskolarendszerben szervezett módon kísérelték megoldani a korábbiakban (vagy bizonyos módok esetében akár ma is) a problémát. Korábban egyáltalán nem volt elszigetelt jelenség felzárkóztató, kis létszámú osztályok indítása. Nyilván előfordult egyes esetekben, hogy a törekvés sikert eredményezett. Valószínűleg akkor sem maga a forma megfelelő volta lehetett a siker záloga, hanem a kiemelkedő pedagógusi tevékenység. De az esetek nagy többségében a hátrányos helyzetű gyerekek elkülönült, kis létszámú osztályokban való tanítása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Nem voltak jobbák az eredmények, mintha a gyerekek együtt tanultak volna a többiekkel, és a próbálkozás lezárása után, amikor ezen osztályok tanulói átkerültek a nagyobb létszámú csoportokba, ugyanazokkal a problémákkal kellett szembenézniük, minthogyha nem is történt volna semmilyen felzárkóztatás.

A gyengébb tanulók felzárkóztatására törekvés eredménytelen marad a *rétegmunka* szervezése során is (és ez még ma is „divatos megoldás”). A rétegmunkát mindenki jól ismeri, csak nem biztos, hogy ilyen megnevezésben. Klasszikus formája az, amikor három padosor van az osztályban, az egyikben a gyenge, a másokban a közepes, a harmadikban a jó eredményeket elérő gyerekek ülnek, és a tanóra nagy részében egyénileg dolgoznak a három „szintnek” megfelelő háromféle, eltérő nehézségű munkalap feladatainak megoldásán. A módszert legitimáló érv egyszerű: így a jó tanuló is optimálisan fejlődhet, és a gyenge tanulónak is lehet sikerélménye. Valójában azonban *a rétegmunka szervezése is növeli a tanulók közötti különbségeket*, vagyis nem eredményez felzárkózást. Ha valamilyen tanulnivalóval kapcsolatban a jobb tanuló nehezebb (tegyük hozzá, nagyon sok esetben változatosabb, érdekesebb) feladatokat oldhat meg, mint a gyengébb tanuló, akkor az előbbi várhatóan nagyobb mértékben fejlődik, vagyis valóban nőnek a különbségek. Az ilyen „differenciálás” (amit nem is nevezhetünk annak) nem veszi figyelembe a tanulók sajátos erősségeit, nem épít azokra, nem igazodik a tanulás módjában a gyerekek között meglévő különbségekhez, és más minőségi jellegű eltérésekhez, csakis a mennyiségi különbségekre reflektál. Hasonló egyébként a hatása a *nívócsoportos oktatásnak* is, mint ahogy minden olyan tanulásszervezésnek, amely során leszállított és megemelt követelményeket állítunk ugyanazon tanulási feladatokkal kapcsolatban a különböző „fejlettségi fokon” állónak képzelt tanulók elé. Már akár a „fekete pedagógia” kategóriájába is besorolhatók az olyan megfontolások, hogy a gyengébb tanulóknak inkább gyakorló jellegű, az alapismeretek jobb bevéését lehetővé tevő tanulási folyamatokat szervezzünk, míg a jó tanulóknak adhatunk érdekes, izgalmas, összetettebb, kihívást jelentő feladatokat. A „jó” és a „gyenge” tanulók csoportjai pedig szinte pontos átfedésben vannak a legtöbbször a „jobb helyzetben lévő” és a „hátrányos helyzetű” tanulók csoportjaival.

A deficitelméleten alapuló gyakorlati megfontolások azonban nem csak a felzárkóztatás ideológiájának érvényesítéseként jelenhetnek meg. Mint már az elméletek áttekintése során is láthattuk, a deficitelmélet megfontolásait kiegészítve a szelekció, a szegregáció jelenségével összefüggő következményekkel, új megközelítésmódok keletkeznek. Ahogy elméleti téren, a gyakorlatban is jelen van a problémák megoldásának keresése során *a gyerekek együtt vagy elkülönült formában történő nevelésének a számbavétele* is. Továbbra is a deficitelméletből indul ki a gyakorlati megoldások keresése, a társadalmi értelemben vett hátrányos helyzetet a tanulási esélyegyenlőtlenségek kialakulása során továbbra is alapnak tekintik azok, akik így gondolkodnak, azonban az iskolát és az iskolarendszert már nem gondolják annyira ártatlannak, mint a felzárkóztatás mindenható szerepében hívók. A szegregációelmélet azt állítja, hogy a deficitek érvényre jutásához az is „kell”, hogy jelentős legyen a szegregáció, vagyis a különböző háttérrel rendelkező gyerekeknek az iskolarendszerben való elkülönítése.

A szegregációelméletnek megfelelő pedagógiai gyakorlat nem elsősorban az egyes pedagógusok tevékenységére összpontosít. Ha az oktatásirányítás, egy iskolafenntartó, vagy akár egy iskola vezetése elsősorban ebben az elméletben hisz, akkor az iskolák, és az iskolákon belül *az osztályok, tanulócsoporthoz tartozó csoportok összetételének formálásával* igyekszik csökkenteni az esélyegyenlőtlenséget. Meg kell szüntetni a szegregációt, meg kell akadályozni, hogy az intézmények, az osztályok, tanulócsoporthoz tartozó csoportok társadalmi összetétele homogén legyen, a különböző társadalmi háttérből jövő tanulók együttnevelésére van szükség. Ha ez együtt jár azzal, hogy támogatásban nem teszünk különbséget a különböző intézmények között, akkor abban reménykedhetünk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók (nem szokás hozzátenni, de valójában így van, hogy akkor a gyengébb tanulók, az úgynevezett „problémás” tanulók) túlréprezentáltsága az oktatás legkülönbözőbb szintjein megszűnik, s így elhárulnak az akadályok a felzárkóztatás előtt, érvényesülhet a pedagógusok szakmai tudása. Mert ezen elmélet képviselői úgy gondolják, hogy ha túl sok hátrányos helyzetű, deviáns, „problémás”, gyengén tanuló gyerek van egy helyen (ezek a kategóriák valóban ilyen differenciálatlanul jelennek meg a leírásokban), akkor lehetőségessé válik a színvonalas tanulásirányítás, a hátrányos helyzetű gyerekek nem maradnak le a tanulás során.

Így a szegregációelmélet által meghatározott (de háttérben a deficitelméletet is érvényesítő) oktatási gyakorlat mineműsége egyszerűen *oktatáspolitikai, oktatásirányítási kérdéssé válik*. Mennyire vagyunk képesek heterogénné tenni az országban, vagy egyes területeken, vagy egyes fenntartókhoz

tartozó iskolákban, vagy akár egy iskolában a társadalmi háttér szerinti összetételt? – egyszerűen ez lesz az esélyegyenlőtlenség probléma megoldásának fő gyakorlati kérdése.

Ezzel a szegregációelméletre épülő, inkább oktatásszervezési, oktatáspolitikai praxissal kapcsolatban azonban súlyos gondok vannak. A *szegregáció* – legalábbis a mi értelmezésünkben – a tanulók olyan *túl- és alulreprezentáltságot eredményező* eloszlása (*szelekció*) a rendszerben, amely egyes csoportok *diszkriminációjával* jár együtt. Egy sokat mondó egyszerű „képlet” szerint: szegregáció = szelekció + diszkrimináció. Ahhoz, hogy a túl- és alulreprezentáltsága bizonyos csoportoknak megszűnjék, a szelekciót mindenképpen jelentős mértékben kell csökkenteni. De gondoljunk bele, hogy ez mit jelentene! Alapvetően újra kellene gondolni olyan oktatási formák létezését, mint a hat és a nyolc évfolyamos gimnáziumok, a két tanítási nyelvű oktatás, az intézményeken belül a tagozatos, emelt szintű képzés. De alapvetően meg kellene változtatni az iskolaszervezetet is, hogy ne 10 vagy 12 éves korban, de még csak ne is 14 évesen kelljen dönteniük a gyerekeknek (családjaiknak) egész életet alapvetően befolyásoló pályaválasztási kérdésekben. El kellene törölni a középfokú képzésbe való bekerüléskor működő felvételi rendszereket. Le kellene zárni azokat az utakat, amelyek a köznyelv által elitnek nevezett iskolákba vezetnek, vagyis például a nagy történelmi egyházak iskoláiba való bekerülés szelekciót növelő szerepét is ki kellene kapcsolni. Hátrányos helyzetű régiókban működő, számos szinte teljesen homogénné vált iskolával kezdeni kellene valamit, ami akár a megszüntetés is lehet, ha van ezzel kapcsolatban helyi szándék. Százas nagyságrendben meglévő, cigány gyerekeket nagy arányban tanító gettósodó és gettóiskolák problémáját kellene rövid idő alatt megoldani. És ezzel még nem is soroltunk fel minden, szelekcióval kapcsolatos problémát.

A rendkívül nehezen megoldható problémák ezen nyomasztó kiterjedésű halmazával szembeállítva háromféle kezelés terve és részben gyakorlata alakult ki. Egyrészt *lehet az egészet úgy hagyni, ahogy van*. Marad a szelekció, marad a diszkrimináció, vagyis marad a szegregáció. Ez van ma. A másik lehetséges kezelésmód, hogy az aktuális oktatáspolitikai vállalkozás, hogy szembe száll minden itt erősen érvényesülő, és a struktúrák átalakítása ellen ható társadalmi érdekekkel, és *mégiscsak véghezvisz egy széles körű deszegregációs programot radikális megoldásokkal, viszonylag gyorsan*. Mivel tanulmányunkban oktatáspolitikai kérdésekkel legfőképpen érintőlegesen foglalkozunk, erről a megoldásról csak annyit mondunk, hogy egy ilyen oktatáspolitikának nagy valószínűséggel nem lenne hosszú jövője a magyar társadalomban, de még az is elég valószínű, hogy e radikális lépéseket vállaló politikai hatalom is rövid időn belül elbukna. A harmadik megoldás türelmesebb, és ugyan ez is a szegregáció fokozatos kiküszöbölését tűzi ki céljaként, azonban nem a formák átalakításával, hanem e formák létalapjának gyökeres megváltoztatásával. Ugyanis a szelekcióval, szegregációval kapcsolatos súlyos hazai helyzet fennmaradásának záloga *a pedagógiai kultúra átlagosan alacsony fejlettségi szintje*. A szülő elviszi a községből máshová tanulni a gyermekét, mert a falu saját iskolájában egyre nagyobb arányban vannak hátrányos helyzetű, az adott pedagógiai feltételek keretei között, az adott felkészültségű pedagógusok által nehezen nevelhető gyerekek. Az általános iskola felső tagozatán a megfelelő pedagógiai tudás nem rendelkezésre állása következtében – a szülő így értékeli a helyzetet – a gyerek további megfelelő fejlődése nem biztosítható, el kell vinni őt egy jóval erősebb iskolába. És működik a *spontán szelekció*, amelyhez a fent már bemutatott formák a szervezeti kereteket is biztosítják. Ha a gyerek körzeti iskolájában ugyanúgy lehetősége lenne kibontakoztatni képességeit, ha semmilyen kár nem érné őt azzal, hogy heterogén összetételű csoportba jár, sőt, jól láthatók lennének ennek az előnyei, akkor nem kellene sehová sem vinni a gyermeket. Dehogy kell megszüntetni a hat és nyolc évfolyamos iskolákat, a tagozatot, dehogy kell valamilyen módon „lefokozni” az elitté vált iskolát! Minden iskolát alkalmassá kell tenni arra, hogy minden gyermeket optimálisan tudjon fejleszteni. *A szelekció, a szegregáció problémájának megoldása a pedagógiai kultúra jelentős mértékű átalakítása, fejlesztése*. Veszítse el minden szelektív oktatási forma a létalapját!

Ez hosszú folyamat lesz? És még az elhatározottság sem érzékelhető a végig vitelére? Így van. De ha valóban és érdemben meg akarjuk oldani ezeket a problémákat, akkor nincs más út – szerintünk.

Végül az *adaptív pedagógiai elképzelések gyakorlatban való érvényesüléséről* kell szólni néhány szót. Kiderült eddigi állításainkból, megfogalmazásainkból, hogy mi az iskolai esélyegyenlőtlenségek kezelésének csak ezt a harmadik elméletét és annak gyakorlati megvalósítását tartjuk megfelelőnek.

A másik két elmélet a deficitelméletre épül, és mi a deficitelmélettel nagyon nem vagyunk jó barátságban. Kétségtelen, hogy a gyakorlatban a pedagógusok a tapasztalataikat ma még rendkívül nehezen tudják úgy értelmezni, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek nincsenek az iskolakezdés pillanatában tanulási hátrányban a többiekkel szemben, és minden tapasztalatuk azt mondhatja velük, hogy a magukkal hozott hátrányos helyzetük, a családok erőforrásainak hiánya vagy erős korlátozottsága végig a közoktatásban negatívan befolyásolja majd a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai pályafutását. Nem véletlen, hogy e tanulmányban szerepet szántunk a konstruktivista tanulásszemlélet bemutatásának. *A pedagógusoknak is minden tapasztalata konstrukció eredménye*, e konstrukciót pedig mindig az előzetes tudás határozza meg. Hátrányokat lát a pedagógus egyes gyerekek esetén, mert a deficitelmélet határozza meg ezen a téren a gondolkodását. A „deficit-szemüvegen” keresztül látja a világot, annak megfelelően értelmezi a jelenségeket, folyamatokat, összefüggéseket. Nem jut el odáig – sajnos a mai gyakorlatban alig van olyasmi, ami erre ösztönözné –, hogy az okokat és az okozatokat másképp rendezze magában, nem jut el odáig, hogy meggondolja a gyerekek állapota, és a pedagógiai hatás milyensége értelmezésének alternatíváit. Idősebb pedagógusok esetén akár már több évtizedes beidegződések működnek, de a fiatalabbak is már nagyon sokszor megerősödtek korábban megkonstruált elméletük „igazában”. Mindig „visszaigazolták” a tapasztalatok, hogy ezek a gyerekek tényleg deficitekkel jönnek be az iskolába, s hogy ezek a hiányok végig hatnak. Tudjuk, nagyon jól értjük, hogy *ezt a gondolkodást rendkívül nehéz megváltoztatni*.

De meggyőződésünk, hogy *nem megy másképpen*. Végig kellene gondolni az alternatívákat. Legelőször azt – és írtunk már erről fentebb részletesen –, hogy a gyerekek iszonyú sokféle sajátossággal rendelkeznek, és iszonyú sokféle módon különböznek egymástól, s hogy a hátrányos helyzetűek deficitjei, amiket sokan annak tartanak, csak a sajátos, iskolai norma, a középosztályi kultúrát kiemelő hozzáállás szerint tekinthetők deficiteknek. Vagyis egyáltalán nem deficitek. Vagy másképpen: minden tanulónak van sokféle deficitje és sokféle jól fejlett sajátossága. A jól ismert, pszichológia könyvek sokaságában közölt, az érzécsalódásokat szemléltetni kívánó ábrán egy fiatal, nagy kalapos hölgyet látok, majd amikor figyelmeztetnek rá, hogy mást is láthatok, akkor már képes vagyok észrevenni, hogy egy idős hölgy látható a képen. Aztán már magam tudom irányítani, csak az agyam segítségével, hogy mit lássak. Hogy mit látok a hozzám eljutó információkban gyerekekkel, sajátosságaikkal kapcsolatban, az függhet jelentős mértékben tőlem, az agyamtól, az előzetes tudásomtól. Egyik „látvány” sem igaz vagy hamis. Ahogyan a képről nem állíthatom, hogy igaz, hogy egy fiatal hölgyet ábrázol, és azt sem mondhatom, hogy igaz, hogy egy idős hölgy látható rajta. A kép esetén nem kell eldöntenem, hogy melyik értelmezést tartsam adaptívnak, a hátrányos helyzetű gyerekek állapotának meghatározásánál viszont igen. *Más pedagógiai gyakorlatra van szükség* akkor, ha deficitekkel írom le a gyerek személyiségét, és másra akkor, ha egyedi, a minden gyermekre érvényes különbözőségeket látom benne. Dönthetek így is, dönthetek úgy is. E tanulmány szerzőinek az a véleménye, hogy *sem egyéni szinten, sem társadalmi szinten nem adaptív ma már a deficitelmélet alapján dönteni*. Mert nem vezet sehová, ezt az iskolai esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölésében (szerintünk a kialakulásuk megelőzésében) mutatott, évszázados tökéletes sikertelenség véleményünk szerint kellően alátámasztja. Valami másba kell kezdeni, és erre való az adaptív pedagógia esélyegyenlőtlenségi elmélete, az annak megfelelő gyakorlat.

*Az esélyegyenlőtlenséget elsősorban nem csökkenteni, illetve megszüntetni kell, hanem mindenekelőtt meg kell előzni a kialakulását*. Mint láttuk, az adaptív elmélet szerint a hátrányos helyzetű gyerekek az iskola megkezdésekor még nincsenek tanulási hátrányban. A hozzájuk igazodni képtelen iskola gyakorlata alakítja ki a hátrányos helyzetet, ami most már tanulási esélyegyenlőtlenség, hiszen aki elmarad a tanulásban, az az élet számos területén lesz esélytelen. Van persze olyan helyzet, amikor az iskolázás megelőző szintjein már kialakultak a tanulási esélyegyenlőtlenségek, és akkor azokat valóban csökkenteni kell. De nem felzárkóztatással, hanem olyan tanulási környezetek kiépítésével, olyan tanulási folyamatok szervezésével, amelyek igazodni tudnak minden gyermek sajátosságaihoz. Milyenek a *megfelelő tanulási környezetek*, milyenek a *megfelelő tanulási folyamatok*? Szerencsére a pedagógiában az elmúlt 100-120 év fejlődése során kiépültek azok a módszertani alapok, amelyek gazdag tárházzal szolgálnak a megfelelő eljárások kiválasztásához. Csakis az *érdemi pedagógiai*

*differentiálás érvényesítése* lehet sikeres. El kell felejteni, hogy a differenciálás azonos a tehetségnevelés és hátránykompenzálás tandemmel, de azt is, hogy a gyerekek adott területen állítólag felmérhető tudásszintjéhez igazodó nehézségű feladatokkal kell őket fejleszteni. Felejsük el a különböző fejlettségű gyerekek elkülönített fejlesztését, csakis az együttnevelés, a kooperativitás maximális felhasználása jöhet szóba. *Komplex, sokféle tevékenységet igénylő és sokféle tudás felhasználását lehetővé tevő tanulási folyamatokat szervezzünk* (projektek, komplex csoportfeladatok, az iskolát befoglaló közösség életében is fontos szerepet játszó gyakorlati jelentőségű feladatok, összetett esettanulmányok készítése, sokféle megfontolást igénylő, hosszabb munkafeladatok, például mestermunka készítés szervezése stb.). Minden tanulónak (ne csak a szakkörökre járóknak, a tagozatos osztályokban tanulóknak) legyen meg a lehetősége kevés, akár csak egyetlen területen is nagyrészt *ön szabályozott tanulás keretében* nagyon magas színvonalú tudást konstruálni, ehhez az iskola tanterve bőkezűen biztosítson megfelelő időt. A tanulók ne csak tárgyai, hanem kifejezetten az *alanyai* lehessenek saját nevelésük folyamatának, legyen részük a tanulási tervek kidolgozásában, feladatok és célok, követelmények kijelölésében, a tanulás szervezésében és az eredmények értékelésében.

Mint látható, ebben a messze nem teljes felsorolásban egyáltalán nem volt szó a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének valamifajta specifikumairól. Azért, mert azt gondoljuk, hogy ilyenek nincsenek. *Minden gyerek vegyen részt egy nagyon gazdag iskolai nevelés alakításában is és kivitelezésében is, valamint az eredmények értékelésében is.* A nagy gazdagság hivatott arra, hogy minden tanuló olyan tanulási folyamatokban vegyen részt, amelyek az ő optimális fejlesztését szolgálják. Akár hátrányos helyzetű, akár nem. Ilyen pedagógiai kultúra érvényesítésében a pedagógus végre megtalálja igazi szerepét: pedagógiai tudását felhasználva terelni a folyamatokat, felajánlani lehetőségeket, szervezni a döntéseket, a végrehajtás folyamatát, az értékeléseket, ösztönözni, motiválni, jó légkört teremteni, lehetőségeket, feltételeket biztosítani.

Végezetül: az esélyegyenlőtlenségek kezelésének adaptív pedagógiai modellje *nem utópia*, hiszen nagyon sok helyen érvényesült már. Érvényesült és ma is működik azokban az országokban, amelyekben a tanulási eredmények – a nemzetközi tudásszintmérések tanúsága szerint – nem függenek össze erősen a tanulók háttérével. Érvényesült minden olyan iskolában, és erre vannak magyarországi példák is, ahol tudatosan, vagy ösztönösen, de a pedagógusok képesek voltak megállítani a hátrányos helyzetű gyerekek leszakadását, sőt, a folyamatot meg tudták fordítani. E példák egyikében sem játszik meghatározó szerepet a felzárkóztatás. Szerepet kap viszont egy egészen más, bár lényegét tekintve régóta ismert pedagógiai kultúra.

## **Összefoglalás**

A fogalmi tisztázás során kiderült, hogy a társadalomtudományokban, a szociális területen folytatott gyakorlatban értelmezett méltányosság fogalomnak a társadalmi értelemben hátrányos helyzetű gyerekek intézményi nevelésére való alkalmazása valójában az esélyegyenlőtlenségek deficitelméletének elfogadását jelenti. Ha a méltányosság az egyenlőtlenségek csökkentését szolgáló tevékenységek összességét jelenti, és azt gondoljuk, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek iskolába kerülésükkor, az első pillanattól kezdve ezt igénylik, akkor ezzel valóban teljes mértékben elfogadtuk a deficitelméletet. Így a méltányosság fogalmának használata az oktatásban leszűkül annak a helyzetnek a kezelésére, amelyben gyerekek már egy korábbi iskolafokon esélyegyenlőtlenségi helyzetbe kerültek éppen az egyoldalú preferenciáikat érvényesítő intézményes nevelés keretei között, és most már valóban csökkenteni kellene ezeket az egyenlőtlenségeket. Ugyanakkor itt pedagógiai tevékenységről van szó, amellyel kapcsolatban – reméljük – sikerült láttatnunk, hogy hagyományos, elsősorban a felzárkóztatás „ideológiáját” képviselő módjai hatástalanok, és csakis a nagyon gazdag tanulási tevékenységrendszerek szervezése, a sokféle megközelítés tanulás során történő érvényesítése, a sokféle előzetes tudás felhasználását igénylő tanulási folyamatok kialakítása lehet megfelelő megoldás.

A szerzők értelmezési keretnek, elméleti háttérnek a jelenleg legkorszerűbbnek tekintett konstruktivista pedagógiát választották, mely szerint a tudás egyéni és folyamatos konstrukció,

minden ember (diák, tanuló, felnőtt stb.) saját, belső, személyes tudásrendszerét hoz létre élete folyamán. E tudásrendszer (Világmodell) az egyén által érzékelt és értelmezett környezeti hatások belső értelmezési folyamatai alakítják, és a megkonstruált tudások legjelentősebb jellemzője a szituatív hasznosság.

Ezek belátása alapvetően alakítja át a pedagógus feladatáról és szerepéről alkotott eddigi, hagyományos elképzeléseinket. Mert ha a tanulási folyamat nem objektív tudáselemek bensővé válását jelenti (mint ahogyan ez a vélekedés uralja a hazai pedagógiai gondolkodást), hanem egyéni tudáskonstrukció, akkor a kulturális átörökítés (Géczi, 2006) ambíciójába és gyakorlatába beleragadt, tudás- és ismeretátadásra optimalizált tanítási módszerek egyszerűen érvénytelenek. Nem lehet a pedagógus tudásosztó feladatáról, tudásforrás funkciójáról beszélni, az értékelés nem objektív tartalmak elsajátított (!) mennyiségét figyeli stb. Hanem a valódi pedagógia-szakmai kihívás és feladat az, hogy az adott gyermek, az adott csoport számára olyan támogató, fejlesztő tanulási környezetet tervezzünk, amely a konstruktivista tanuláseméleti keret alapvetéseinek megfelelően az egyes gyermekek egyéni előzetes tudásait, adott témában a kontextuális tudásrendszereket, és a pedagógiai célokat veszi figyelembe.

Ez a tanulási folyamathoz alkalmazott pedagógia tehát nem azért személyfókuszú, mert figyelembe veszi a gyermekek közötti különbséget – hanem mert felismeri, hogy a tanulás egyéni folyamat, és hogy bármiféle összehasonlítás éppen, hogy nem értelmezhető. Mindig, minden esetben a tanuló gyermek egyéni sajátosságai – a belső tudásrendszerét megismerve és alapul véve – kell, hogy meghatározzák a tanulás-tanítás tervezését. A pedagógiai értékelés mindezek fényében már nem egy osztály átlagos teljesítményéhez képest sorolja be a diákot, nem a „mit várok tőled” megközelítés jegyében mérlegel. A gyermek saját tudásának adaptivitásáról feladata visszajelzést adni, ezzel is a saját tanulási folyamat irányításának képességét, tudatosságát erősítve.

Ha mindezeket összevetjük a méltányosság fentebb áttekintett értelmezéseivel, a következőt fogjuk találni: a konstruktivista pedagógia azzal, hogy az egyes gyermeket holisztikusan közelíti meg, a tanulástámogatásban az egyéni tanulási szükségletekre fókuszál, kiindulva az egyéni előzetes ismeretek rendszeréből, nem állítja elő azt a helyzetet, hogy a tanítás-fókuszú, tartalom-fókuszú (azaz standard elvárásokkal élő) folyamatokban szükségszerűen megjelenő egyéni eltérések a diákokat egymáshoz képest minősítsék. Azaz az iskolán kívüli társadalmi hátrányok se nem értelmeződnek, se nem érvényesülnek a gyermek tanulási folyamataiban. És amennyiben ez így történik, azt látjuk, hogy értelmét veszítette, oka fogyottá vált a méltányossággal kapcsolatban megfogalmazott, *kompensatorikus* elvárásrendszer.

## **Irodalomjegyzék**

Csongor Anna (1992). Cigány gyerekek az iskolában. *Phralipe* 1992/2. 14-19.

Ercse Kriszta (2020). Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban. *Új Pedagógiai Szemle* 2020/3-4. 73-85.

Géczi János (2006) A tudásátadás történelmi formái és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/9. 3-25.

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Learning and Knowing*. Falmer Press: London.

Györgyi Zoltán és Kőpatakiné Mészáros Mária (2011). Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–398.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle* 61. évf., 2009. 11. 959–1000.

Knausz Imre (2001). *A tanítás mestersége*. IFA, Miskolc.

Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nahalka István (2006) A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.) *Hatékony tanulás*. ELTE PPK NDI 2006 9-19.

- Radó Péter (2000). Egyenlőtlenségek és méltányosság a magyar közoktatásban. In: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, 2000. Országos Közoktatási Intézet. 343-362.
- Radó Péter (2007). Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* 2007/4. 24-36.
- Réthy Endréné (2020). A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány* 2020/4. 21-34.
- Varga Aranka (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.